

Reimann-Bernhardt, Brit

## Hochbegabtenberatung im Dienste des sächsischen Landesgymnasiums St. Afra

Koop, Christine [Hrsg.]; Jacob, André [Hrsg.]: *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2015, S. 38-46. - (Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 8)



Quellenangabe/ Reference:

Reimann-Bernhardt, Brit: Hochbegabtenberatung im Dienste des sächsischen Landesgymnasiums St. Afra - In: Koop, Christine [Hrsg.]; Jacob, André [Hrsg.]: *Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung*. Frankfurt : Karg-Stiftung 2015, S. 38-46 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-117330 - DOI: 10.25656/01:11733

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-117330>

<https://doi.org/10.25656/01:11733>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

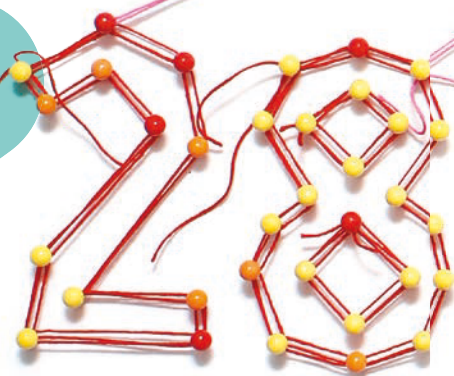
08

## Psychologische Beratung im Feld Hochbegabung

HERAUSGEGEBEN VON  
Christine Koop und  
André Jacob



# Inhaltsverzeichnis



**PROFESSIONELLE BERATUNG HOCH-  
BEGABTER – OFT UMSONST, NIE VERGEBENS  
UND MEISTENS WEGBEREITEND**

INGMAR AHL

6

**VORWORT DER HERAUSGEBER**

ANDRÉ JACOB, CHRISTINE KOOP

8

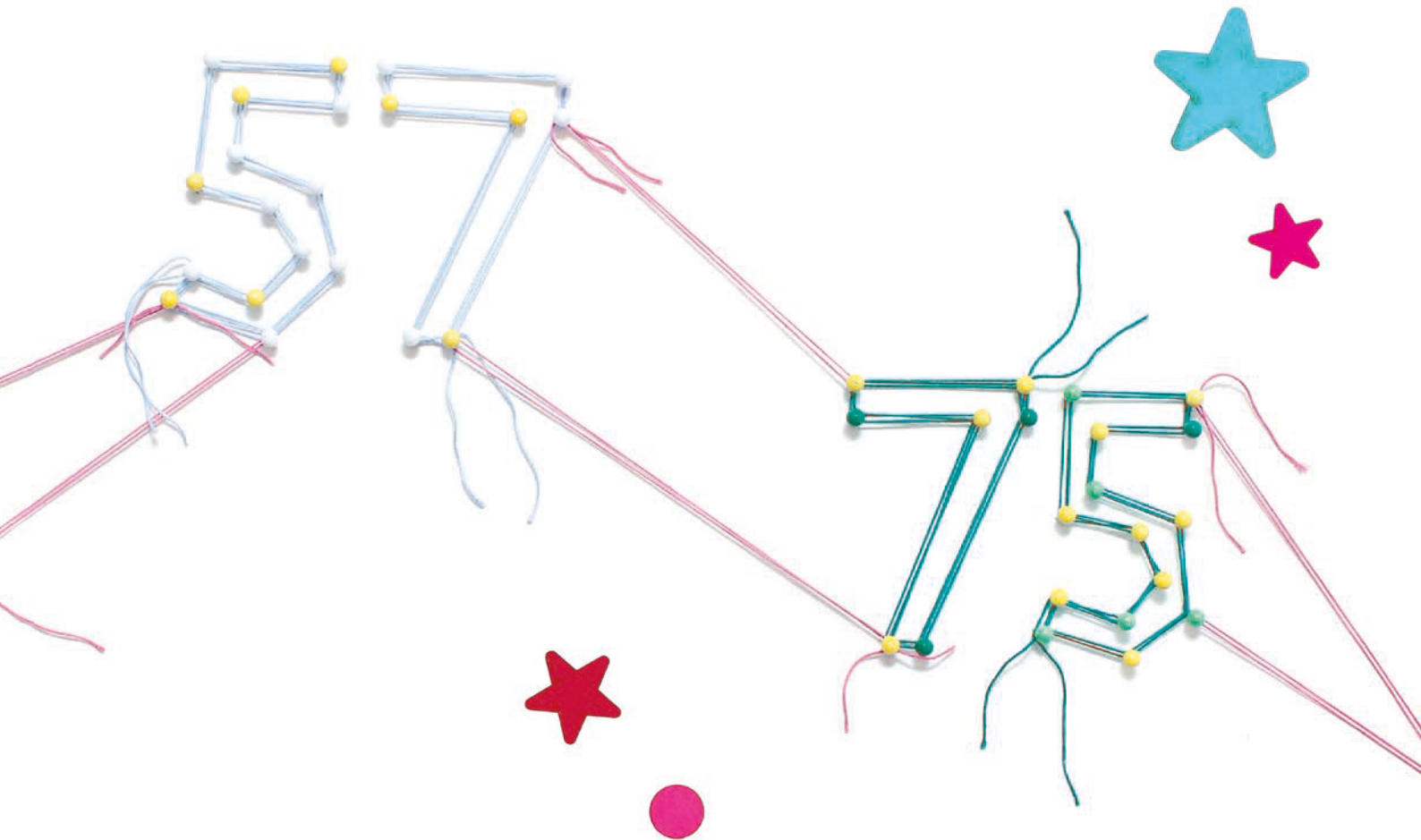
**BERATUNGSANLIEGEN UND -THEMEN IM FELD  
HOCHBEGABUNG**

CHRISTINE KOOP, FRANZIS PRECKEL

19

**ERZIEHUNGSBERATUNG (AUCH)  
FÜR HOCHBEGABTE**

DIETRICH ARNOLD, ANDRÉ JACOB,  
IRIS GROSSGASTEIGER



29

**HOCHBEGABTENBERATUNG IN  
DER SCHULPSYCHOLOGIE**

PETRA STEINHEIDER

38

**HOCHBEGABTENBERATUNG IM  
DIENSTE DES SÄCHSISCHEN  
LANDESGYMNASIUMS ST. AFRA**

BRIT REIMANN-BERNHARDT

47

**HOCHBEGABTENBERATUNG IN  
UNIVERSITÄRER TRÄGERSCHAFT**WOLFGANG SCHNEIDER, EVA STUMPF,  
BRIGITTE MARKERT, NICOLE VON DER LINDEN

58

**FACHLICHE ANFORDERUNGEN  
AN PROFESSIONELLE BERATUNG  
IM FELD HOCHBEGABUNG**CHRISTINE KOOP, ANDRÉ JACOB,  
DIETRICH ARNOLD

76

**EIN PSYCHOSOZIALES MODELL ZUR PERSONALEN  
ENTWICKLUNG ... UNTER BERÜCKSICHTIGUNG  
VON HOCHBEGABUNG UND ZUR HERLEITUNG VON  
BERATUNGSSCHWERPUNKTEN**

ANDRÉ JACOB

88

**SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DIE BERUFS-  
BEGLEITENDE WEITERBILDUNG VON  
BERATENDEN IM FELD HOCHBEGABUNG**

CHRISTINE KOOP, ANDRÉ JACOB

94

**IMPRESSUM**

BRIT REIMANN-BERNHARDT

# Hochbegabtenberatung im Dienste des Sächsischen Landesgymnasiums St. Afra

Etliche Beratungsstellen mit ganz unterschiedlichen Konzepten widmen sich dem Thema der Hochbegabtendiagnostik bzw. -förderung (ZIEGLER/GRASSINGER/HARDER 2012). Ziel dieses Artikels soll es sein, den Mehrwert und die Notwendigkeit von unmittelbarer pädagogisch-psychologischer Kooperation deutlich zu machen. Zum einen können Empfehlungen aus der Diagnostik direkt begleitet werden; zum anderen kann die Umsetzung im pädagogischen Alltag wiederum in die Einzelberatung rückwirkend im Sinne der Realisierbarkeit bestimmter Maßnahmen einfließen.

## SCHULKONZEPT – MOTIVATION PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHER KOOPERATION

An der ehemaligen Meißener Fürstenschule eröffnet der Freistaat Sachsen seit 2001 Freiraum für interdisziplinär Begabte. In der Schule wie in beruflicher Umgebung gilt: Besonders Begabte brauchen weniger Struktur als durchschnittlich Begabte (CORTEN/NAUTA/RONNER 2006). Das ist die Herausforderung schlechthin für eine generalistische Bildungseinrichtung in einer Lern- und Lebensgemeinschaft. Mehr als didaktische Reduktion und Kleinschrittigkeit lockt intellektuell (Hoch-)Begabte das undefinierte Arbeitsfeld, die komplexe Aufgabenstellung, die Provokation als Herausforderung, das reale Problem an realem Ort (DEGKWITZ 2011).

In dem Schul- und Lebensalltag einer Internatsschule, der überwiegend offene Aufgabenstellungen, undefinierte Arbeitsfelder bereit hält und hohe Anforderungen an die Selbstständigkeit stellt, ist professionsübergreifende Kooperation eine notwendige Voraussetzung.

Neben einem Begabungspotenzial spielen viele andere Faktoren eine entscheidende Rolle bei der erfolgreichen Bewältigung schulischer Herausforderungen: Lernprozesse, die Lernstrategien, Erfolge, Rückmeldungen durch Lehr- und Bezugspersonen, das Klassenklima und auch bereits bewältigte bzw. nicht bewältigte Entwicklungsstufen. Leistungsexzellenz beruht offensichtlich auf einem Ursachenbündel. Intelligenz, bereits vollbrachte Leistungen und Lernen können nur eine Ursache unter vielen sein. Die eigenen Ziele, Lerngelegenheiten, die Lehrkompetenzen der Mentoren, familiäre Verhältnisse usw. beeinflussen allesamt das Leistungsniveau, das eine Person erreicht (ZIEGLER 2008).

Aber wieviel individuelle Struktur benötigt wer in welchem Alter? Wie können eigene Ziele gefunden, Lerngelegenheiten gesehen und genutzt werden? Der Schwerpunkt einer solchen ganzheitlichen Begabungsförderung besteht sowohl in der (teil)separierten als auch integrativen Beschulung. Die Erfahrungen aus den nordeuropäischen und auch nordamerikanischen Staaten zeigen, dass die Potenzialentwicklung innerhalb einer Regelklasse im Zusammenhang mit einer professionellen Team- und Schulent-

wicklung ein vielversprechender Ansatz für Unterrichts- und Schulentwicklung sei (WEIGAND 2008).

Dies gilt auch für die Entwicklung von St. Afra, da hier ebenfalls heterogene Gruppen und deren individuelle Begleitung tägliche Herausforderung sind. So sollen sowohl im Aufnahmeverfahren als auch in der Beratung die individuellen Begabungsprofile festgestellt und im gemeinsamen Prozess mit Pädagogen Bedingungen eruiert werden, unter denen die Schülerinnen und Schüler stärkenorientiert die Ressourcen und Potenziale entfalten und sich gegenseitig bereichern können.

Der afranische Weg dahin ist das Mentoring; es erfordert die Bereitschaft von Mentee und Mentorin bzw. Mentor, Herausforderungen zu suchen und anzunehmen, um in gegenseitigem Respekt, Vertrauen, Phantasie und Humor Gemeinschaft in vielfältigen Formen weiterzuentwickeln. In St. Afra übernehmen Lehrerinnen und Lehrer die Rolle der Mentoren. Als Internatsmentorinnen und -mentoren nehmen sie sich vorrangig sozialer, als Gymnasialmentorinnen und -mentoren vorrangig akademischer Belange an. Die hauseigene, bis 2011 von der Karg-Stiftung finanzierte psychologische Beratungsstelle gibt Hilfe zur Selbsthilfe bei Fragen zur Hochbegabung; sie steht Schülerinnen und Schülern und Mentorinnen bzw. Mentoren bei Krisen und Konflikten in Schule und Internat zur Seite.

Vor allem Fragen der Begabungsdiagnostik und auch deren Übersetzung in pädagogisches Handeln, die Unterstützung der sozialen, emotionalen Entwicklungen sind nach den zahlreichen Erfahrungen aus mehr als zehn Jahren im Sächsischen Landesgymnasium St. Afra Bereiche, in denen eine Unterstützung durch psychologisches Wissen und die Methodenkenntnis unerlässlich ist bei der Begleitung hochbegabter Schülerinnen und Schüler.

Die Legitimation aber auch Notwendigkeit professionsübergreifenden Handelns in der Schule ergibt sich auch aus der Forschung im Zusammenhang mit besonderen Begabungen. Bereits HELLER (2001) hat im Münchener Begabungsmodell die Bedeutung von Moderatorvariablen (z.B. Klassen- und Familienklima, Stress, Angst, Leistungsmotivation) betont, die bei der Umsetzung eines Potenzials in schulische Leistung förderlich aber auch hinderlich sein können. Vor allem Fragen der Begabungsdiagnostik und auch deren Übersetzung in pädagogisches Handeln,

die Unterstützung der sozialen, emotionalen Entwicklungen sind nach den zahlreichen Erfahrungen aus mehr als zehn Jahren im Sächsischen Landesgymnasium St. Afra Bereiche, in denen eine Unterstützung durch psychologisches Wissen und die Methodenkenntnis unerlässlich ist bei der Begleitung hochbegabter Schülerinnen und Schüler.

## KONZEPT DER PSYCHOLOGISCHEN BERATUNGSSTELLE

Aufgabe der Beratungsstelle ist es, das Sächsische Landesgymnasium St. Afra in ergänzender Weise zu begleiten, den Schülern und Eltern Gesprächs- und Unterstützungsmöglichkeiten im geschützten Rahmen anzubieten, die ihrer persönlichen Weiterentwicklung dienen aber auch dem Schul- und Lebensklima in St. Afra zuträglich sind. Ein großer Schwerpunkt liegt dabei auf systemischen Entwicklungsprozessen, d.h. dem Transfer der Erkenntnisgewinne aus dem Beratungsprozess in die Schulentwicklung und die Anwendung bzw. Begleitung der Entwicklung der Mentorentätigkeit.

Ein durch die Beratungsstelle installiertes Instrument zur Professionalisierung und systemischen Organisationsentwicklung ist die kollegiale Fallberatung. Die Effektivität für schulische Prozesse bzw. Gruppen beruht u.a. darauf, dass das Vorgehen hilft, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten, bezogen auf eine schwierige pädagogische Situation, zu erweitern und eine konsensgestützte Maßnahmenplanung zu ermöglichen.

Im Schulalltag offenbart sich die Begabtenförderung jedoch nicht nur im unterrichtlichen Kontext, sondern ebenfalls im Internat – Leben und Lernen bilden eine Einheit. Die individuellen Herausforderungen, die für den Einzelnen mit diesem Schul- und Umgebungswechsel entstehen, lassen sich in vorangehenden Entscheidungsprozessen nicht immer umfänglich erfassen. Daraus entstehen individuelle Beratungsanlässe, die mit folgendem Konzept durch die Beratungsstelle begleitet werden:

Das Beratungsangebot gliedert sich in mehrere Schwerpunkte (im Artikel wird die Einzelfallberatung beleuchtet) und ist an systemischen, humanistischen und konstruktivistischen Sichtweisen orientiert.

Oberstes Anliegen der Beratung ist es, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Es werden keine »fertigen« Lösungen für Probleme angeboten, sondern es wird die Möglichkeit gegeben, eigene Ziele zu erkennen und Probleme schrittweise zu lösen. Die Beratung bietet Raum, Emotionen frei auszudrücken und sich frei von jeder Bewertung zu äußern. In erster Linie sollen die Angebote präventiv wirken und nicht der Reparatur dienen.



Oberstes Anliegen der Beratung ist es, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben. Es werden keine »fertigen« Lösungen für Probleme angeboten, sondern es wird die Möglichkeit gegeben, eigene Ziele zu erkennen und Probleme schrittweise zu lösen. Die Beratung bietet Raum, Emotionen frei auszudrücken und sich frei von jeder Bewertung zu äußern. In erster Linie sollen die Angebote präventiv wirken und nicht der Reparatur dienen.

Selbstverständlich ist die Beratung ebenfalls dafür da, in Krisen und Konflikten unterstützend zu wirken. Dieses Angebot ist ein wichtiger Teil des Sächsischen Landesgymnasiums St. Afra, weil es hier den Schülerinnen und Schülern (und auch Mentorinnen und Mentoren) gelingen kann, einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Es geht dabei vorrangig um die Ermittlung von Ressourcen, Betonung der Selbststeuerung, Training der Selbstkompetenzen und selbstwertdienlicher und motivationsförderlicher Attributionsmuster (ZIEGLER/SCHÖBER 2000; KUHL 2001).

Es wird generell von der Veränderbarkeit der Persönlichkeit und der dynamischen Nutzung von Begabungen im schulischen Kontext ausgegangen. Dabei erfolgt die Beratung schülerzentriert und lösungsorientiert, um kurz- und mittelfristig Lösungen zu finden und auszuprobieren. Ziel ist es dabei, Lösungs- und Handlungsansätze zu eruieren, die es dem Schüler ermöglichen, sich (wieder) als Akteur im eigenen schulischen Geschehen wahrzunehmen.

Generell wird versucht, sich möglichst ganz konkret schulischen Problemen und deren Lösung zu nähern. Dabei erweist sich der systemische Ansatz (SCHLIPPE/SCHWEITZER 2003) als sehr vielversprechend. In Abhängigkeit der Fragestellung und mit Einverständnis der Schülerin bzw. des Schülers werden die im Einzel- bzw. Familiengespräch herausgearbeiteten Ziele und Vereinbarungen mit der jeweiligen Mentorin bzw. dem Mentor besprochen; gemeinsam arbeiten beide an der Implementierung vereinbarter Ziele. Die Beratungsstelle bleibt Ansprechpartner bei Schwierigkeiten bzw. unterstützt den Prozess der weiteren Zielfindung und entwickelt Strategien zur »Rückfallprophylaxe«. Diese Herangehensweise erhöht deutlich die Motivation und Selbstverantwortung der Lernenden für den eigenen Lernprozess.

Da gut dokumentiert ist, dass ein positiver Affekt eine große Anzahl kognitiver Prozesse beeinflusst (ASHBY/ISEN/TURKEN 1999; Z. B. UNTERSTÜTZUNG DER AKTIVIERUNG ENTFERNTER ASSOZIATIONEN IM GEDÄCHTNIS (BOLTE/GOSCHKE/KUHL 2003)), wird

bereits in der Beratung versucht, eine positive Feedback-Kultur zu nutzen bzw. stärkenorientiert zu beraten, indem zusätzlich zu einer Auskunft über die Korrektheit bzw. Angemessenheit einer Handlung positive Affekte thematisiert werden.

## **TÄTIGKEITSFELDER UND FRAGESTELLUNGEN DER BERATUNG, SPEZIFISCHE MÖGLICHKEITEN UND STÄRKEN**

Die Dauer der einzelnen Beratung beträgt 30–45min, eine beraterische Begleitung kann eine kurze Intervention (1–2 Sitzungen), aber auch von längerer Dauer sein (s. Fallbeispiele). Das Spezifische dieses Prozesses ist, dass in der Beratungsstelle sowohl die Leistungs- und Persönlichkeitsdiagnostik (gegebenenfalls Motivation, Attribution, Konzentration) durchgeführt als auch die »Übersetzung« der Ergebnisse und deren sukzessive Umsetzung im Schulalltag begleitet wird.

Unter Beratung wird also in dem Zusammenhang nicht nur die unmittelbare Kommunikation mit der Schülerin bzw. dem Schüler verstanden, sondern auch die Begleitung über gemeinsame Gespräche mit den Mentorinnen und Mentoren und jeweiliger (Zwischen-)Evaluation. Die Beratungsstelle versteht sich ebenfalls als Bindeglied zwischen therapeutischen Interventionen, die außerhalb der Schule wahrgenommen werden, und der Schule, hält aber auch ein lokales Netzwerk aufrecht, um ebensolche Kontakte im Bedarfsfall zu vermitteln.

Unter Beratung wird nicht nur die unmittelbare Kommunikation mit der Schülerin bzw. dem Schüler verstanden, sondern auch die Begleitung über gemeinsame Gespräche mit den Mentorinnen und Mentoren und jeweiliger (Zwischen-)Evaluation.

Eine häufige Annäherung sind Skalierungsfragen in verschiedenen Problemfeldern (z. B. Wohlfühlen in der Schule, Stress, Umgang in der Klasse), weil man damit relativ unanschauliche Erfahrungen und Gefühle beobachtbar und »messbar« machen kann. Diese Fragetechnik ist aus der systemischen Paar- und Familientherapie bekannt (SCHLIPPE/SCHWEITZER 2003) und eignet sich sehr für lösungsorientierte Prozesse. Zudem ist sie sehr gut nutzbar für die weitere Arbeit in der Schule und an den Zielvereinbarungen.

Zirkuläre und andere Fragen zum Unterricht lassen in der Beratung oft (aber nicht immer) relativ schnell erkennen, an welchen Stellen der Schüler oder die Schülerin Schwierigkeiten hat. Diese können dann von den am Beratungsprozess Beteiligten mitgehört werden bzw. sie werden der Beschreibung der Eltern oder der Lehrer in den Zeugnissen, Entwicklungsberichten und -gesprächen gegenübergestellt. Zirkuläres Denken unterscheidet sich vom linearen kausalen Denken, das auf nachvollziehbare Ursache-Wirkung-Beziehung abzielt. Zirkulär fragen heißt »um-die-Ecke-fragen«, beispielsweise durch Erfragen von Gefühlen und Reaktionen von einer dritten Person: »Was glaubst du, denkt dein Lehrer, wenn er dich während des Unterrichts mit dem Kopf auf dem Tisch liegen sieht?« Hier geht es um die Wahrnehmung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden, eigener Stärken und Schwächen in verschiedenen Arbeitsphasen des Unterrichtes und um die Beobachtung bzw. Beschreibung sozialer Bezüge im schulischen Kontext. Zirkuläre Fragen haben dabei den Vorteil, dass sie einen Einblick geben, inwieweit die Schülerin oder der Schüler bereits in der Lage ist, sich in andere hineinzuversetzen, dessen Reaktionen zu antizipieren und gegebenenfalls Schlussfolgerungen für sein weiteres Verhalten in Zukunft zu ziehen. Für die Beraterin oder den Berater geben die Fragen entscheidenden Aufschluss darüber, ob eventuell noch andere als schulische Beratungsprozesse indiziert sind (z. B. Familien- oder Lernberatung, individuelle Psychotherapien etc.).

## FRAGESTELLUNGEN

Da am Landesgymnasium die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und Mentorinnen und Mentoren bereits mit dem Thema Hochbegabung und damit einhergehenden Fragestellungen der Förderung und Lernbegleitung vertraut sind, liegen die Schwerpunkte der Beratungstätigkeit weniger in der Information und Hochbegabungsdiagnostik (nur im Rahmen des Aufnahmeverfahrens) als vielmehr im Erfassen spezifischer individueller Anliegen, der Anregung von Veränderungen und der Unterstützung beim Kompetenzaufbau (GRASSINGER 2009). Grundlegend wird davon ausgegangen, dass mit der Aufnahme in der Schule eine bessere Passung zwischen Lernumwelt und den Bedürfnissen des einzelnen Hochbegabten gegeben ist.

An der Schule aufgenommene Schülerinnen und Schüler gelten als hochbegabt (RENZULLI 1986), sodass zwar die Auswertung der Ergebnisse des Aufnahmeverfahrens in vielen Fällen als erste Intervention gelten kann, jedoch die Diagnose Hochbegabung kein Anliegen an sich darstellt.

In der Beratungsstelle der Schule finden sich – der Kategorisierung von GRASSINGER (2009) folgend – eher *sekundär präventive* und *tertiär präventive* Beratungsanlässe als

Anliegen. Das heißt, es liegen entweder bereits ein oder mehrere spezifische Probleme vor (→ TAB. 1) oder die Anliegen beziehen sich auf die Entwicklung von Förderung und Expertise. Da viele fundierte Forschungsergebnisse zeigen, dass sich hochbegabte Kinder – abgesehen von ihren kognitiven Fähigkeiten – nicht systematisch von anderen Kindern unterscheiden (z. B. ROST 2000; PRECKEL/VOCK 2013), wird von hoher psychischer Stabilität ausgegangen, sodass Herausforderungen in Schule und Internat bewältigt werden können. Zahlreiche Untersuchungen belegen (z. B. ROST 2000), dass hochbegabte Kinder und Jugendliche Verhaltensstörungen, soziale Probleme oder psychische Probleme nicht häufiger zeigen als nicht hochbegabte Kinder und Jugendliche.

Die Schüler/innen werden (frühestens) ab Klasse 7 aufgenommen; Anlass, Grundlage, manchmal auch Notwendigkeit für eine Bewerbung ergibt sich aus der Schul- bzw. Familienbiografie. Welcher Beweggrund für die Bewerbung auch immer vorliegt, sei es Eigeninitiative, sei es Elternwunsch, Lehrernomination, Notwendigkeit aus einer ungünstigen schulischen Situation heraus – eine Auseinandersetzung mit dem Thema Begabung und Internat hat (meistens) innerfamiliär stattgefunden.

Neue Herausforderungen und damit auch Fragestellungen für beraterische Begleitung können durch die neuen Sozial- und Leistungsgruppen sowie die geforderte Selbstständigkeit im Internat entstehen. Jeder bringt eigene Erfahrungen mit – Schulbiografie, Familien-, Klassen- und Schulklima; bisher erlebte schulische Unterforderung, damit verbundene motivationale Probleme, soziale Vorurteile, erlebtes Mobbing und Verhaltensauffälligkeiten (z. B. Stören der Lern- und Unterrichtssituation) lassen sich nicht durch einen einfachen Umgebungswechsel beheben, sondern bedürfen spezifischer Beratung und besonderer Maßnahmen, da ein Umgebungs- oder Schulwechsel *allein* in der Regel keine ausreichende Intervention darstellt (SILVERMAN 1993).

An dieser Stelle soll ein Exkurs in die Spezifik eines einzelnen Schülers, der in St. Afra beschult worden ist, genommen werden, um diese Erfahrungen und damit einhergehende Notwendigkeit von pädagogisch-psychologischer Kooperation zu veranschaulichen (Fallbeispiel V).

## FALLBEISPIEL V. – FOKUS AUF SCHULE

*Die Bewerbung von V. in St. Afra erfolgte, um eine bessere Passung zwischen Begabungen und Lernumgebung zu schaffen. Erfolge bzw. Wohlfühlen in der Schule kommt nicht einfach durch höhere Anforderungen, bereits vorhandene Schulunlust und erlernte Hilflosigkeit müssen begleitet und Muster verändert werden – vorher war eine Be-*



*gleitung über die Beratungsstelle zur Begabtenförderung (REIMANN-BERNHARDT/PETERIT 2012) erfolgt.*

*V. verfügt über ein weit überdurchschnittliches intellektuelles Potenzial (PR 99,8), dabei bewegen sich die Werte für das Arbeitsgedächtnis und die Verarbeitungsgeschwindigkeit im durchschnittlichen Bereich (PR55,3 bzw. 65,5). Die Eltern hatten erst im Zuge der durch die Schule veranlassenen Begabungsdiagnostik erkannt, womit sich die Leistungsverweigerung begründen ließe, vorher habe es keinen Hinweis für sie auf Unterforderung gegeben. V. habe kaum Interessen, lese viel, erlebe die Schulsituation als äußerst belastend, verweigere v.a. schriftliche Aufgaben, fühle sich schnell ungerecht behandelt und reagiere darauf sehr aggressiv und beleidigend.*

*Im Fragebogen zum schulischen Alltag besonders begabter Schülerinnen und Schüler (FABbs 5+; NASS 2011) gab er an, Angst zu haben, die Schule nicht zu schaffen, er könne die eigene Leistungsfähigkeit schlecht einschätzen, beziehe Misserfolge nur auf sich und fehlende Begabung; Schule mache keinen Spaß, er verspüre große Schulunlust, habe Angst, in der Schule zu versagen; im Widerspruch dazu wolle er aber noch viel mehr lernen und wünsche sich andere Inhalte und Vermittlung in der Schule.*

*Das Anliegen an die Beratungsstelle bestand darin, den Übergang zu begleiten. Im Gegensatz zu den ihn auszeichnenden Begabungen, die eher an die Bearbeitung offener Aufgabenstellungen und wenig Struktur denken lassen, wurden kleinschrittige und kurzfristige (veränderte und zwischenevaluierte) Zielvereinbarungen geschlossen. Immer wieder gab es Rückschritte, verfiel V. wieder in alte Verhaltensmuster, in einem Schuljahr der Mittelstufe stand zwischendurch auch eine Gefährdung des Klassenziels im Raum, dennoch konnten durch kleine Verhaltensänderungen, Interventionen an den sehr selbstwert-undienlichen Attributionsstilen kleine Fortschritte erreicht werden. Verhaltenskonsequenzen wurden mit den Pädagogen und V. besprochen, positive Veränderungen verstärkt. Die Umsetzung wurde zunächst im jeweiligen Umfeld – Schule bzw. Internat – durch den Mentor sehr eng kontrolliert, später zunehmend in Selbstverantwortung gegeben und Hilfen reduziert.*

*Ein weiteres Arbeitsfeld betraf die deutlich geringeren schulischen Leistungen im schriftlichen Bereich. Zwei Ansätze wurden verfolgt: zum einen die Hypothese, dass ein feinmotorisches Defizit (FÜR WEITERE ZUSAMMENHÄNGE ZIEGLER/STÖGER/MARZOG 2008) zugrunde liegt, das mit unterschiedlichen Maßnahmen, begleitet wurde. Hier kam auch ein lerntherapeutischer Ansatz zum Einsatz, der im schulischen Beratungskonzept verankert ist und in fünf Doppelstunden eine fachunabhängige, individuelle Förderung von Lern-*

*techniken und -strategien in einem eingegrenzten Zeitraum zum Ziel hat.*

*Zum anderen lag auch die Hypothese nahe, dass V. aufgrund vergangener Erfahrungen und Rückmeldungen zu schriftlichen Arbeiten und aufgrund seiner eigenen sehr hohen Anforderungen an sich selbst aus Selbstschutz schriftliche Arbeiten nicht angegangen ist.*

*Gemeinsam mit dem Mentor und den Fachlehrern wurden zunächst über mündliche »Ausweichaufgaben« Leistungsfeststellungen ermöglicht, später durch gemeinsames Schreiben und Reflektieren des Prozesses stufenweise die Angst im Alltag reduziert.*

*Durch diese zunächst enge Begleitung und dann ausschleichende Hilfen (auch mit peer-mentoring bzw. Lernpatenschaften) und Mentoring über zwei Jahre konnte V. den Übergang in die Oberstufe erfolgreich bewältigen. Entscheidend war das Erkennen eigener Ziele, die Übernahme von Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess und dass Kleinschrittigkeit zwar vielleicht den eigenen Ansprüchen nicht genügt, jedoch hilfreich sein kann.*

Wie das beschriebene Beispiel zeigt, gibt es im Einzelnen ähnliche Beratungsanlässe wie sie in anderen Studien berichtet worden sind (z. B. PRECKEL/ECKELMANN 2008); andere Anliegen wiederum unterscheiden sich durch die Spezifik der Schule von anderen Beratungsstellen (► TAB. 1). Ähnlich wie in den Ergebnissen bei Preckel und Eckelmann berichtet, gibt es einen Trend, dass Anlässe gekoppelt auftreten wie Leistungs-, Motivations- und Konzentrationsstörungen, fehlende Planungskompetenzen und Mängel an Lerntechniken aber oft eben auch im Zusammenhang mit auffälligem bzw. störendem Verhalten in der Unterrichtssituation.

Entgegen den Erfahrungen anderer Beratungsstellen wenden sich genauso viele Mädchen wie Jungen bzw. deren Eltern und/oder Mentoren an die Beratungsstelle des Landesgymnasiums (vs. 3:1 bzw. 2:1).

Differenzierter beobachtet können folgende Tendenzen festgestellt werden: Zum einen werden die Schüler/innen der Sekundarstufe I in überwiegender Zahl durch Eltern und/oder Mentoren/innen vorgestellt. In der Sekundarstufe II überwiegen Anfragen von Mädchen und Eigeninitiative; Jungen werden tendenziell häufiger in der Mittelstufe vorgestellt; bei Anlässen zu externalisierenden Verhaltensweisen sind Jungen häufiger vertreten; diese fallen eher durch Verweigerung, unangepasstes Verhalten, mangelnde Lerntechniken und/oder Konzentrationsprobleme auf.

Bei Mädchen stehen häufiger Stresserleben, emotionale Konflikte, Sorge um Mitschüler und Unzufriedenheit mit

➤ Tab.1: Beratungsanlässe in der Psychologischen Beratungsstelle St. Afra.....

| Kategorien                            | Themen   |
|---------------------------------------|--|
| schulische/leistungsrelevante Aspekte | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Auswertung der Begabungsdiagnostik</li> <li>○ Probleme im Leistungsverhalten/Leistungseinbrüche</li> <li>○ Motivationseinbruch</li> <li>○ fehlende Planungs- bzw. Organisationskompetenzen</li> <li>○ Mangel an Lerntechniken</li> <li>○ Unzufriedenheit mit Schule; Lehrerkonflikt</li> <li>○ Schullaufbahnberatung</li> <li>○ Unterforderung/Langeweile</li> <li>○ Betreuung der Besonderen Lernleistung (BeLL) in der Oberstufe</li> </ul>                               |
| externalisierende Probleme            | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ aggressives Verhalten</li> <li>○ Umgang mit Anderen</li> <li>○ Zimmerkonflikte</li> <li>○ Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten</li> <li>○ Gesundheitsschädigendes Verhalten<br/>(z.B. ungesundes Essverhalten, selbstverletzendes Verhalten)</li> </ul>   |
| internalisierende Probleme            | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ sozialer Rückzug, soziale Unsicherheit</li> <li>○ Mobbing, mit anderen nicht klarkommen</li> <li>○ familiäre Krisen (z.B. Trennung der Eltern)</li> <li>○ Schlafschwierigkeiten</li> <li>○ Umgang mit Einordnung in neue soziale Gruppen</li> <li>○ Einordnung in neue Leistungsgruppen: Wie gehe ich damit um, nicht mehr immer die/der Beste zu sein?</li> <li>○ Stimmungsschwankungen, psychosomatische Beschwerden</li> <li>○ Versagens- bzw. Prüfungsängste</li> </ul> |
| Anpassung in der Anfangszeit          | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Heimweh</li> <li>○ Trennungssorgen der Eltern: Schafft mein Kind die (frühe) Selbstständigkeit?</li> <li>○ Unterstützung bei der selbstständigen Alltagsbewältigung – Übergang aus der Familie bewältigen</li> </ul>  |

eigenen Leistungen bzw. Effektivität beim Lernen (zunächst) im Vordergrund (s. Fallbeispiel X.).

Die Kategorie »Anpassung in der Anfangszeit« betrifft beide Geschlechter in der Tendenz gleich häufig. Die Häufigkeiten *deuten* jedoch lediglich in eine Richtung und sind auch in der Gleichverteilung der Geschlechter in jeder Jahrgangsstufe begründet. Die im Vergleich zu den Anfangsjahren zugenommene Nachfrage nach den Kompetenzen der psychologischen Beratungsstelle liegt aus Sicht der Autorin vor allem in der zunehmenden Akzeptanz und der systemischen Einbindung ins Schulkonzept begründet.

#### FALLBEISPIEL X. – FOKUS EMOTIONALES ERLEBEN UND STRESS

*X. kam Mitte der Klasse 9 zum Aufnahmeverfahren. Im Interview, das von der Autorin gemeinsam mit einer Praktikantin in Ergänzung zur Begabungsdiagnostik entwickelt wurde, wurde X. als sehr offen für Neues, eloquent und zugewandt beobachtet. Sie wurde als sehr gut reflektiert und sozial kompetent beschrieben. Das Gruppeninterview beinhaltet sowohl Fragen zu Leistungsmotivation, Stresserleben, Arbeitseinteilung und Anstrengungsbereitschaft als auch Gründe, nach St. Afra gehen zu wollen, und wie dies von Freunden und Eltern begleitet bzw. wahrgenommen wird. Beobachtet und bewertet wird anhand objektiver Beobachtungskriterien und in standardisierter Auswertungsrunde.*

*In der Sekundarstufe II wandte sich X. an die Beratungsstelle, um eine Motivationskrise zu bewältigen. Vorrangig ging es dabei um Prüfungs- und Stressbewältigung, Selbstvertrauen und zunehmend auch um die Ablösung vom Internat nach dem Abitur. Mit ressourcenorientierten Gesprächen, Auswertung der Leistungs- und Persönlichkeitsdiagnostik, dem Kennenlernen und (dann auch selbstständigem) Trainieren von Atem- und Entspannungstechniken konnte in fünf Sitzungen eine signifikante Veränderung im subjektiven Empfinden erreicht werden. Gearbeitet wurde ebenfalls mit Frage- bzw. Protokollbögen zur Stresswahrnehmung mit den damit einhergehenden Empfindungen, Körperreaktionen und Gedanken. Das Training von Körperwahrnehmungen, Gedankenstopps und bewusst auf Freiräume im täglichen Terminkalender zu achten, waren ebenso wichtige Bausteine der Beratungen – noch ausschlaggebender war die Zeit zwischen den Sitzungen, da hier entscheidende Schritte zur Implementation im (schulischen) Alltag erfolgten, die dann evaluiert bzw. verändert werden konnten. Im Wahlgrundkurs Kreatives Sprechen konnte X. in Absprache mit der unterrichtenden Mentorin ebenfalls ihre Selbstwahrnehmung und Wirkung auf Andere erfahren und trainieren.*

#### GRUNDSÄTZLICHE SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR PÄDAGOGISCH-PSYCHOLOGISCHES ARBEITEN IN DER SCHULISCHEN HOCHBEGABTENFÖRDERUNG

Voraussetzung einer erfolgreichen Begleitung ist die vertrauensvolle Kooperation zwischen allen Beteiligten, im Vertrauen auf einander werden Absprachen getroffen, die Schülerin oder der Schüler weiß genau, dass jeder am Prozess Beteiligte über die nächsten Schritte und Aufgaben informiert ist (es sei denn, es ist im Einzelfall im Rahmen der Schweigepflicht anders vereinbart).

Eine entscheidende Rolle bei der individuellen Förderung nimmt der Mentor oder die Mentorin als Lernbegleiter/in ein – eine einfühlsame und kenntnisreiche Lehrkraft, die sowohl fachwissenschaftlich als auch begabtenpädagogisch den Schüler bzw. die Schülerin durch regelmäßige Reflexionsgespräche über die vereinbarten Ziele und die damit einhergehenden Fortschritte begleitet. Dies erfordert einen zusätzlichen (inhaltlichen und zeitlichen) Aufwand für die jeweiligen Pädagogen (aber auch für die Schüler/innen). Regelmäßig sollen Arbeitsverhalten und Motivation gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen (gegebenenfalls auch Eltern) reflektiert, Selbsteinschätzungen der Schülerin/des Schülers mit denen der Fachlehrer gemeinsam abgeglichen werden. Dabei wird viel Wert auf die Orientierung an der individuellen Bezugsnorm gelegt.

Insgesamt liegen die Herausforderungen und Chancen in der Kombination beider – pädagogischer und psychologischer – Sichtweisen darin, dass es einen langen Atem zur Etablierung neuer Ansätze im Beratungs- bzw. Lernprozess braucht, dass Schüler/innen bereits mit vielen (Lern-)Erfahrungen kommen, die es zu nutzen bzw. zu erweitern gilt. Es ist notwendig, in beiden Professionen Sensibilität für unterschiedliche Fachsprachen zu schaffen und bei der Förderung und Begleitung diesen Mehrwert (das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile) erleb- und nutzbar für die Entfaltung der Schülerpersönlichkeit zu machen.

Die Herausforderungen liegen gleichzeitig auch in den Stärken und der Spezifik der Beratungsstelle begründet. Grundsätzlich ist es eine Stärke, dass die Beratungsstelle im System verankert ist. Die Mitarbeiterinnen der Beratungsstelle können durch die System-, Kollegen- und Konzeptkenntnis profitieren, die Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Kontexten leichter beobachten und kennenlernen. Durch die Verankerung der Beratungsstelle in der Lern- und Lebensgemeinschaft können Informationen schnell und unkompliziert eingeholt und weitergetragen werden. So ist sowohl die Beobachtung einzelner Schüler/innen im Unterricht als auch die Kooperation mit

Diagnostiklehrerinnen und -lehrern, die gegebenenfalls sonderpädagogischen Förderbedarf feststellen, gut zu organisieren. Ergänzend dazu ist es aber auch unabdingbar, dass durch Supervision immer wieder der nötige Abstand geschaffen wird, um offen für Neues zu bleiben, eigene Denkmuster zu verändern und sich die Möglichkeit zur Perspektivenerweiterung immer wieder neu zu erarbeiten.

Da sowohl motivationale als auch Anliegen zur Erziehung auftreten, ist es wichtig, dass die Beratenden sich mit Möglichkeiten der Motivationsförderung, verschiedenen Besonderheiten von Hochbegabten (evtl. Hochsensitiven), schulischer Förderung, aktuellen Gesetzen und Vorschriften und im entwicklungspsychologischen und klinischen Bereich auskennen. Dabei ist eine immerwährende Frage die der Abgrenzung zwischen beraterischer und therapeutischer Begleitung.

Es sollte unbedingt Klarheit darüber herrschen, wie schnell die Schülerinnen und Schüler denken können, wie schnell sie in der Lage sind, grundlegende Prinzipien zu erfassen; eine kognitive Förderung bzw. Auseinandersetzung auf intellektuellem Gebiet mit den Klienten ist nicht immer dienlich; gern wird vom Wesentlichen abgelenkt, sich in Erklärungen verloren, es kommt zu Rechtfertigungen und Referaten über eigene wichtige Interessengebiete. Diese schnellen kognitiven Auffassungsprozesse, die Offenheit für Neues und oft überdurchschnittlichen Arbeitsgedächtnisleistungen sind eine wunderbare Voraussetzung, um die Einsicht in die Notwendigkeit von Veränderung zu bekommen. Oft braucht es dann aber eher Stärkung der emotionalen Entwicklung, der Selbstkompetenzen bei der

Identitätsfindung bzw. Verhaltensmodifikation und konkreten Handlung. Denken, Reden und Handeln müssen unterschieden, dürfen aber nicht getrennt werden (DEGKWITZ 2011). Entscheidend ist, dass Vorgesdachtes und Geplantes umgesetzt wird, um Konsequenzen und damit einhergehende, kognitive und emotionale Bewertungen im Einzelfall erfahr- und evaluierbar und damit wiederholbar zu machen.

Die so systemisch angebundene Beratung funktioniert einerseits wegen ihrer Vertraulichkeit – die Schüler schätzen es sehr, wenn jemand ihnen zunächst einfach zuhört; es kann ein Ort aufgesucht werden, der im Alltag keine Rolle spielt und der frei von schulischen Bewertungsprozessen ist. Die vertrauensvolle Beziehung zwischen Berater/in und Ratsuchendem ist dabei andererseits von essentieller Bedeutung – die Schülerin oder der Schüler sollte nicht nur auf die Fachkompetenz der Beraterin oder des Beraters, sondern auch auf kommunikative Kompetenzen vertrauen können (WITTMANN 2003).

Ein solch professionsübergreifendes Arbeiten mit gegenseitigem Respekt kommt an jeder Schule sowohl der Entfaltung einzelner Schülerinnen und Schüler als auch der Schule als Organisation sehr zugute. Nicht zuletzt können dadurch die Empfehlungen psychologischer Befunde direkt vor Ort mit System- und Fachkenntnis gemeinsam nutzbar gemacht werden; Ableitung pädagogischer Maßnahmen oder zu gewährende Nachteilsausgleiche sind genauso ein unmittelbarer Gewinn wie der Respekt vor den alltäglichen Herausforderungen für Pädagogen bzw. Pädagoginnen und Schülerinnen und Schüler.

## DIE AUTORIN .....

**DR. BRIT REIMANN-BERNHARDT** ist Diplompsychologin am Sächsischen Landesgymnasium St. Afra – Hochbegabtenförderung und der Beratungsstelle zur Begabtenförderung. Schwerpunkte ihrer Tätigkeit sind die Begabungsdagnostik und beraterische Begleitung besonders begabter Kinder und Jugendlicher in ihrem jeweiligen Schul- und Lebenskontext aber auch die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern im gymnasialen Netzwerk zur individuellen Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler (Gifted).

## LITERATUR

- ASHBY, F. G./ISEN, A. M./TURKEN, U. (1999):** A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 3, S. 529–550.
- BOLTE, A./GOSCHKE, T./KUHL, J. (2003):** Emotion and intuition: Effects of positive and negative mood on implicit judgments of semantic coherence. *Psychological Science* 14(5), S. 416–421.
- CORTEN, F./NAUTA, N./RONNER, S. (2006):** Gifted employees – key to innovation. Academic paper at the International HRD conference, Amsterdam.
- DEGKWITZ, M. (2011):** »Vernügt wollen wir trinken/des Geistes klare Trunkenheit«. Erfahrungen mit Kompetenz und Leistung an Sankt Afra. In: Ostermaier, U. (Hrsg.): *Hochbegabung, Exzellenz und Werte. Festschrift zum zehnjährigen Bestehen des Sächsischen Landesgymnasiums St. Afra*. Dresden: Universitätsverlag & Buchhandlung, S. 199–207.
- DÖPFNER, M./PLÜCK, J./BÖLTE, S./LENZ, K./MELCHERS, P./HEIM, K. (1998):** Fragebogen für Jugendliche. Göttingen: Hogrefe.
- GRASSINGER, R. (2009):** Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Münster: LIT-Verlag.
- HELLER, K. A. (2001):** Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter, 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- HELLER, K./PERLETH, C. (2000):** Kognitiver Fähigkeitstest für 4.–12. Klassen, Revision, 1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- KUHL, J. (2001):** Motivation und Persönlichkeit. Interaktionen psychischer Systeme. Hogrefe: Göttingen.
- NASS, C. (2011):** Fragebogen zum schulischen Alltagsverhalten besonders begabter Schüler im Gymnasialalter (FABBS 5+). Unveröffentlichte Diplomarbeit. Dresden: Lehrstuhl Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, TU Dresden.
- PRECKEL, F./ECKELMANN, C. (2008):** Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, S. 16–26.
- PRECKEL, F./VOCK, M. (2013):** Lehrbuch der Hochbegabung. Göttingen: Hogrefe.
- REIMANN-BERNHARDT, B./PETEREIT, H. (2012):** Die Beratungsstelle zur Begabtenförderung (BzB) in Sachsen. In: Ziegler, A./Grassinger, R./Harder, B. (Hrsg.): *Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis*. Münster: LIT-Verlag, S. 157–171.
- RENZULLI, J. S. (1986):** The three ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R./Davidson, E. (Hrsg.): *Conception of giftedness*, New York: Cambridge University Press, S. 332–357.
- RHEINBERG, F./KRUG, S. (2005):** Motivationsförderung im Schulalltag, 3. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
- ROST, D. H. (2000):** Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann.
- SCHLIPPE, A./SCHWEITZER, J. (2003):** Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- SILVERMAN, L. K. (1993):** Counseling the Gifted and Talented. Denver, Colorado: Love Publishing Co.
- WEIGAND, G. (2008):** Begabtenförderung und Persönlichkeitsentwicklung. In: Fischer, C./Mönks, F./Westphal, U. (Hrsg.): *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln*. Berlin: LIT, S. 394–408.
- WITTMANN, A. J. (2003):** Hochbegabtenberatung. Theoretische Grundlagen und empirische Analysen. Göttingen: Hogrefe.
- ZIEGLER, A. (2008):** Hochbegabung. München: UTB.
- ZIEGLER, A./GRASSINGER, R./HARDER, B. (2012):** Konzepte der Hochbegabtenberatung in der Praxis. Münster: LIT-Verlag.
- ZIEGLER, A./SCHOBER, B. (2000):** Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung von Reattributionstrainings. Regensburg: Roderer.
- ZIEGLER, A./STÖGER, H./MARZOG, P. (2008):** Feinmotorische Defizite als Ursache des Underachievements begabter Grundschüler. *Kindheits- und Jugendforschung*, 3, S. 53–66.